



Deutsches
Jugendinstitut

Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht

Michael Priebe

Demokratische Prozesse in Institutionen früher Bildung

Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Der vorliegende Text wurde als Expertise im Rahmen der Arbeiten zum 16. Kinder- und Jugendbericht erstellt. Ihre Beauftragung erfolgte durch die Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht und wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Der Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht gehörten folgende Mitglieder an: Dr. Reiner Becker, Prof. Dr. Anja Besand, Ina Bielenberg, Prof. Dr. Julia von Blumenthal, Prof. Dr. Andreas Eis, Prof. Dr. Frauke Hildebrandt, Cansu Kapli, Thomas Krüger, Prof. Dr. Dirk Lange, Hanna Lorenzen, Dr. Stine Marg, Prof. Dr. Kurt Möller, Prof. Dr. Christian Palentien und Christian Weis

In der Geschäftsstelle des Deutschen Jugendinstituts e. V. wirkten mit: Dr. Anne Berngruber, Irene Hofmann-Lun, Dr. Sabrina Hoops, Dr. Liane Pluto und Christine Sporrer (Sachbearbeitung)

Impressum

© 2020 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Datum der Veröffentlichung Dezember 2020
ISBN: 978-3-86379-377-7

Telefon +49 89 62306-0
E-Mail jugendbericht@dji.de

Inhalt

Vorwort		5
1	Demokratiepädagogik als Bestandteil von Moralentwicklung	7
2	Demokratie als pädagogische Kategorie	10
3	Autonomie	11
4	Partizipation und Aushandlung	16
5	Projekt „Demokratie leben“	20
6	Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ / Institut für Partizipation und Bildung, Kiel / „bestimmt bunt“	24
7	Projekt „Demokratie von Anfang an“	27
8	Das Aufgreifen politischer und gesellschaftlich relevanter Themen in Kindertagesstätten	29
9	Conclusio	31
10	Literatur	33

Vorwort

Frühe Bildung ist eine öffentlich verantwortete Aufgabe, die in Krippen, Kitas und in der Kindertagespflege von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen wird.

Institutionen früher Bildung sind soziale Räume, in denen Kinder erstmals alltäglich außerhalb der Familie, also institutionell betreut werden und damit erste außerfamiliäre Erfahrungen demokratischer Teilhabe gewinnen können. Neben der Ermöglichung von Demokratieerfahrung ist es Aufgabe von Kitas, gesellschaftlich relevante Themen zu behandeln.

Ziel der Expertise ist es, den Bereich Demokratie als Gegenstand frühpädagogischer Arbeit zu behandeln, inhaltlich basierend auf Erfahrungen aus einschlägigen Modellprojekten zu Demokratie und Partizipation in Kindertagesstätten wie „Demokratie leben“ (Höhme-Serke u. a. 2012) „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen u. a. 2004) und „Demokratie von Anfang an“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010).

Dabei soll in der Expertise auch exemplarisch dargelegt werden, wie gesellschaftlich relevante Themen wie Klimawandel, Tierschutz, Krieg, Flucht und Vertreibung mit Kindern in Kindertagesstätten sinnvoll behandelt werden können.

Dipl. Päd. Michael Priebe

1 Demokratiepädagogik als Bestandteil von Moralentwicklung

Dass wir in einer demokratischen Gesellschaft leben, beziehen wir vordergründig zumeist auf die Regierungsform der parlamentarischen Demokratie. Nach Himmelmann (2005) unterteilt sich die demokratische Gesellschaft aber in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Dies ist schon deshalb sinnvoll, da eine demokratische Gesellschaft nicht funktionieren kann, wenn einzelne Teile davon – wie z. B. Kindertagesstätten – undemokratisch wären. Aus diesem Grund werden Kindergartengruppen auch als „Kinderstube der Demokratie“ bezeichnet, da Kinder in der Kindertagesstätte Demokratie erfahren und leben können.

Das Leben in einer Demokratie erfordert eine entsprechende Art der Erziehung, aus der freie Individuen hervorgehen, die fähig sind, als mündige Bürger mitzubestimmen. Dies fordert Piaget in Abgrenzung zu einer Erziehung, die zu Befehlsempfängern, z. B. in einer Diktatur, erzieht: „Es liegt auf der Hand, daß ganz verschiedene Methoden zur Anwendung kommen, je nachdem, ob man eine freie Persönlichkeit heranzubilden wünscht oder ein Individuum, das dem Konformismus seiner sozialen Gruppe unterworfen ist“ (Piaget 1999, S. 30).

Hier stellt sich die Frage, ob im Zusammenhang mit Demokratie überhaupt von Erziehung gesprochen werden darf oder ob es sich dabei um einen Widerspruch handelt. Denn beim Begriff Erziehung ist von vornherein ein Ungleichverhältnis impliziert. Es ist jedoch bedeutsam, worin dieses Ungleichgewicht besteht. Nimmt man an, dass die beteiligten Individuen nicht die gleichen Rechte haben, ist dies unbedingt abzulehnen. Bedeutsam ist vielmehr das Ungleichgewicht von Erfahrungen und Wissen, aus dem sich aber kein Machtanspruch ableiten darf. Bei Erziehung muss es also darum gehen, das Kind an Erfahrung und Wissen aufholen zu lassen, ihm diesen Erfahrungsraum zu geben und ihm den Zugang zu Wissen zu ermöglichen, was etwas Anderes ist, als ihm das Wissen zukommen zu lassen. Erziehung ist somit auch Ko-Konstruktion und kann somit auch als Hilfe zur Selbsthilfe bezeichnet werden. Erziehung könnte in ihrer idealen Form als „Hilfe bei der Ich-Werdung und Selbst-Findung des Kleinkindes“ definiert werden, „die die unverwechselbare Kernidentität des Kindes anerkennt und das frühkindliche Autonomiestreben unterstützend begleitet“ (Dietl 1987, S. 213).

Ohne Erziehung kann Moralentwicklung jedoch nach Piaget nicht gelingen. Er fasst den Erziehungsbegriff allerdings sehr weit: „Es gibt also keine Moral ohne Moralerziehung, wobei ‚Erziehung‘ in einem weiteren Sinne genau das ist, was die angeborene psycho-physiologische Konstitution des Individuums überlagert“ (Piaget 1999, S. 32). Es wäre demnach auch Sozialisation miteinbezogen.

Eine psychologisch fundierte Erziehung darf nach Piaget von zwei Prinzipien nicht abweichen:

1. „daß die einzigen echten Wahrheiten die sind, die man in Freiheit konstruiert, und nicht jene, die man von außen entgegennimmt;

2. daß das moralisch Gute ganz wesentlich selbstbestimmt ist und nicht vorgeschrieben werden kann“ (Piaget 1999, S. 215).

Ebenso wie Kant (1990; 1995; 1996) und Rousseau (1995; 1996) lehnt Piaget Zwang für die Entwicklung von Moral ab.

Auf der einen Seite existiert Moral als einseitiger Respekt, meist eines Kindes einem Erwachsenen gegenüber. Diese ist durch Zwang gekennzeichnet. Das Ergebnis dieser Art von Moral ist das Pflichtgefühl. Auf der anderen Seite steht die Moral des wechselseitigen Respekts – oft unter gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen – die durch ein Kooperationsverhältnis (dazu gehört auch self-government) gekennzeichnet ist und zum Gefühl des Guten führt, dessen Ideal die Autonomie ist. Diese selbstbestimmte (autonome) Moral steht im Gegensatz zur ersteren heteronomen Moral (vgl. Piaget 1999, S. 35). Die Entwicklung heteronomer Moral ist nach Piaget Element des Entwicklungsabschnitts bis zum Alter von ca. acht Jahren. Dem Kind sollte jedoch durch eine nicht repressive Erziehung die Weiterentwicklung ermöglicht werden. Demnach lehnt Piaget eine heteronome Moral ab und betont die Erziehung zu einer autonomen Moral im Gegensatz zur repressiven Erziehung, die auch nach dem altersbedingten Entwicklungsschritt keine Autonomie ausbilden lässt.

Piaget hat aber auch die Kantische Sichtweise auf Heteronomie – ohne sie so zu nennen – als Notwendigkeit bei der Autonomieentwicklung aufgegriffen, indem er Freiheit von Anomie und Anarchie abgrenzt: „Freiheit ist vielmehr Autonomie, das heißt Unterwerfung des einzelnen unter die selbstgewählte Disziplin, an deren Festlegung und Entstehung er unter Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit mitarbeitet“ (Piaget 1999, S. 200).

Die Problematik, die sich daraus für die Erziehung und Bildung von Kindern ergibt, ist, dass „Zwang (...) zu einer Moral der Fremdbestimmung (führt), zu einer Moral des buchstabengetreuen Gesetzesgehorsams, egal, welchen Inhalts das Gesetz ist und welche Absichten es verfolgt“ (Piaget 1999, S. 142).

Genau dies wurde von Hardecker, Buryn-Weitzel und Tomasello (2019) empirisch untersucht. Demnach werden Regeln, die Erwachsene den Kindern vorgeben, von diesen sehr viel starrer verstanden, als Regeln, die sie selber miteinander aushandeln:

„Children’s moral behavior is guided, in part, by adults teaching children how to treat others. However, when circumstances change, such instructions may become either unhelpful or limiting. In the current study, 48 dyads of 5-year-olds played a collaborative game and either (a) received an instruction by an adult to share the spoils of the game equally, (b) did not receive any instruction (but still chose to share equally), or (c) agreed between themselves on a rule to share equally. Afterward, each child played with a new partner who was needier or worked harder in his or her collaboration and so plausibly deserved more than just half of the spoils. Results showed that children who were instructed by an adult shared less with their more deserving partner than children who did not receive any instruction. Thus, moral instruction by adults may, in some circumstances, make children more rigid in their moral decisions” (Hardecker u. a. 2019, S. 1).

Es ist demnach ein zweischneidiges Schwert, wenn Kindern moralische Grundlagen von Erwachsenen beigebracht werden, da sie in ihrem Horizont eingeschränkt werden und in ihrem Denken und Verhalten eine Starre und Rigidität zeigen. Kindern soll vielmehr der Erfahrungsraum eröffnet werden, Regeln selber untereinander auszuhandeln (vgl. Hardecker 2019, o. S.). Hier gilt es also eine Balance zu schaffen, Kindern zwar moralische Grundwerte zu vermitteln, aber sie vor allem im Alltag so viel es geht selber aushandeln zu lassen.

Man kann also sagen, dass – mehr noch als durch Erziehung – Kinder moralisches Handeln im Umgang mit Gleichaltrigen lernen. Durch die relative Gleichheit übernehmen Kinder nicht einfach voneinander Ansichten und Regeln, sondern versuchen, sie gemeinsam auszuhandeln (vgl. Youniss nach Krappmann 2001, S. 159). Für diesen kooperativen Prozess führt Youniss den Begriff „Ko-Konstruktion“ ein. Er bezeichnet die soziale Interaktion von Kindern und Jugendlichen, die „von Unstimmigkeiten und Widersprüchen ausgeht und sich in der gemeinsamen Suche nach richtigen Ergebnissen und guten Lösungen vollzieht“ (Krappmann 2001, S. 160). Im Unterschied zu der Internalisierung von Regeln und Normen durch Erwachsene ist das Kind in der Kindergruppe aktiv bei der Bildung dieser Normen beteiligt, aber nicht isoliert als alleiniger Konstrukteur, sondern im Verbund mit anderen als ‚pares inter pares‘.

Für die Vermittlung von Wissen oder Erfahrungen sind neben der Peer-Group natürlich auch Erwachsene und ältere Kinder hilfreich, da sie dem Kind besser helfen können, zu Antworten und Lösungen zu kommen (vgl. Krappmann 2001, S. 164). Das Kind kann den Erfahrungs- und Wissensvorsprung dieses Personenkreises für sich nutzen, und muss nicht immer selber ‚das Rad neu erfinden‘.

Für den Bereich der „Pädagogik der frühen Kindheit“ rückt hier die Kindertagesstätte in den Blickpunkt. Von besonderer Bedeutung ist die Kindertagesstätte vor dem Hintergrund der steigenden Zahl von Einzelkindern. Für die Arbeit mit Kindergruppen muss die Fähigkeit des Kindes berücksichtigt werden, sich in die Lage anderer versetzen zu können. Dazu muss dem Kind die Gelegenheit zur Rollenübernahme geboten werden (vgl. Kohlberg nach Krappmann, 2001 S. 159). Nach Krappmann (2001, S. 166) findet die Moralentwicklung insbesondere in Konfliktsituationen statt. Daher ist speziell das Augenmerk auf die Entwicklung von Konfliktlösekompetenzen zu richten.

Bedeutender Indikator für eine autonome moralische Ausrichtung ist die Fähigkeit des Kindes, Konzepte nicht nur passiv zu übernehmen, sondern aktiv an deren Entstehung beteiligt zu sein und sie lebendig in verschiedensten Situationen anzuwenden und zu modifizieren. Erst damit zeigt es, dass es unabhängig von fremdbestimmten Regeln und Normen autonom denkt, urteilt und handelt.

2 Demokratie als pädagogische Kategorie

Demokratie wird in diesem Zusammenhang vorrangig nicht direkt auf die politische Staatsform bezogen, sondern als Alltagskultur gesehen. Demokratie bzw. Politik sind deshalb auch nie Inhalt, wenn es um Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen geht, sondern Methodik, die zur politischen Bildung beiträgt. Hansen (2003) formuliert hierzu:

„Aber anders als im Jugendalter geht es hier nicht so sehr um die Vermittlung politischen Wissens als vielmehr um die Entwicklung politischer Persönlichkeiten. Dazu gehören die Haltung, sich zuständig zu fühlen für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft, und die Kompetenz, sich konstruktiv streiten zu können, also eigene Interessen vertreten, sich in andere hineinversetzen und es aushalten zu können, wenn man sich nicht durchsetzen kann. Derartige Haltungen und Kompetenzen entwickeln sich früh. Und wie andere Bildungsinhalte können sie nicht vermittelt, sondern nur handelnd erworben werden. Auch politische Bildung ist Selbstbildung“ (Hansen 2003, o. S.).

Ergänzend führen Hansen, Knauer und Sturzenhecker aus: „Insofern ist jede pädagogische Praxis, gleich wie sie sich des Problems annimmt, unausweichlich ein Beitrag zur politischen Sozialisation. Demokratiebildung kann aber nur dann stattfinden, wenn die demokratische Verfasstheit der Kindertageseinrichtung den Kindern auch bewusst wird. Es ist deshalb unabdingbar, schon in Kindertageseinrichtungen demokratische Prozesse (auch mit den Kindern) bewusst zu gestalten und zu reflektieren“ (Hansen u. a. 2015, S. 121).

Demokratisches Handeln ist in diesem Zusammenhang unter dem Aspekt der Aushandlung unterschiedlicher Interessen – orientiert an immer wieder neu zu klärenden geteilten Prinzipien demokratischen Zusammenlebens – zu sehen. Solche Aushandlungen finden auch in Kindertagesstätten sowohl zwischen Kindern und Fachkräften als auch zwischen Kindern und zwischen Fachkräften statt.

Wesentlicher Bestandteil der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern im Rahmen einer demokratischen Alltagskultur ist die Partizipation von Kindern. Partizipation wird dabei als Beteiligung und Mitsprache an Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen zu allen wesentlichen Belangen verstanden, die die Kinder betreffen.

Als wesentliche Elemente für Demokratiepädagogik sind demnach zu benennen:

- Zuerkennung und Beachtung der Autonomie einzelner Individuen von Geburt an,
- Partizipation als Beteiligung und Mitbestimmung an Belangen einer Gruppe,
- Aushandlungen im Sinne eines gesellschaftlichen Konsenses.

3 Autonomie

Eine Demokratie bedarf urteils- und handlungsfähiger Mitglieder, die für ihre Sichten und Interessen eintreten können. Dafür ist Autonomie der einzelnen Mitglieder die Voraussetzung. Autonomie bedeutet in diesem Kontext Selbstbestimmung. Mit Autonomie ist die Selbstbestimmung eines Menschen gemeint, also die Bestimmung über seine ureigensten Angelegenheiten. Dies heißt ganz allgemein „das Recht einer Person, ihre Entscheidungen frei von nicht angemessenen Eingriffen anderer zu fällen“ (Pauer-Studer 2005). Dies betrifft auch ganz elementare Dinge wie Essen, Trinken, Ausscheidungen und Schlafen.

Den einst politischen Begriff der Autonomie, der sich aus den griechischen Begriffen für ‚selbst‘ und ‚Gesetz‘ zusammensetzt, überführte erstmals Kant in den Bereich der Philosophie. Schon bei Kant hat der Begriff nichts gemein mit einem übersteigerten Individualismus, sondern enthält eine gesellschaftsorientierte Komponente. Seine Autonomievorstellung hat Kant direkt aus dem kategorischen Imperativ abgeleitet: „Das Prinzip der Autonomie ist also, nicht anders zu wählen, als so, daß die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen seien“ (Kant, zitiert nach Wildt 1982, S. 174). Dies schließt ein, dass mit der Handlung des Einzelnen keinem anderen geschadet werden darf, denn sonst wäre die Handlung nicht für ein allgemeines Gesetz geeignet. Damit sind auch der Zuerkennung von Autonomie in der Erziehung klare Grenzen gesetzt: Das Kind soll frei gelassen werden, sofern es sich nicht selber schadet oder der Freiheit anderer im Wege ist (vgl. Speck 1991, S. 80).

Später hat Durkheim die gesellschaftliche Seite der Autonomie noch stärker herausgearbeitet. Er relativiert die Autonomie des Einzelnen und sieht sie im Kontext mit anderen Menschen bzw. der Gesellschaft. „Autonom sein heißt für den Menschen, die Notwendigkeiten zu erkennen, denen er sich beugen muss, und sie in Kenntnis der Gründe zu akzeptieren“ (Durkheim 1991, S. 131).

Auch Piagets Arbeiten zur Moralentwicklung stellen Autonomie in einen gesellschaftlichen Zusammenhang und grenzen den Begriff von Anomie¹ und Anarchie ab: „Freiheit ist vielmehr Autonomie, das heißt Unterwerfung des einzelnen unter die selbstgewählte Disziplin, an deren Festlegung und Entstehung er unter Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit mitarbeitet“ (Piaget 1999, S. 200).

Autonomie kann also nicht losgelöst vom sozialen Kontext gesehen werden, weil sie andernfalls zu einer autistischen Autonomie wird (vgl. Jöhler 1977, S. 85). Autismus (griech.: Selbstbezogenheit) bezeichnet eine psychische Störung, „die sich in krankhafter Ichbezogenheit u. affektiver Teilnahmslosigkeit“ zeigt. Hinzu kommt

¹ Mit Anomie ist hier ein „Zustand mangelhafter gesellschaftlicher Integration innerhalb eines sozialen Gebildes, verbunden mit Einsamkeit, Hilflosigkeit u. ä.“ gemeint (Duden 1994).

„Verlust des Umweltkontaktes und Flucht in die eigene Phantasiewelt“ (Duden 1994).

An dem Autonomie-Synonym Selbständigkeit werden diese zwei Seiten, also Autonomie einerseits und Autismus andererseits deutlich: Selbständigkeit kann zum einen bedeuten, dass man selbst steht, ohne gehalten werden zu müssen. Zum anderen hat es den Sinn von Alleinstehen (vgl. Preissing u. a. 1990, S. 10). Die erste Bedeutung ist auf die moralische Entwicklung übertragen Autonomie. Sie zeigt sich in der Fähigkeit, sich selbst ein moralisches Gesetz zu geben, ohne durch Normen oder von anderen aufgestellten Gesetzen gehalten zu werden. Das Alleinstehen zeigt sich in übersteigerter Form als Autismus.

Die Begriffe Gut und Böse wären keinesfalls von Kindern eingebrachte Kategorien, sondern sie entsprechen einer heteronomen, von Autoritäten vorgegebenen Moral. Die Autoritätsmoral eignet sich gut für totalitäre Systeme und Diktaturen, da sie die Kinder auf eine spätere Rolle als Befehlsempfänger vorbereitet. Für eine Demokratie, in der jeder Staatsbürger mitbestimmen soll, bietet sich als Vorbereitung der Kinder auf die späteren Pflichten als demokratischer mündiger Bürger eine autonome Moral an. Diese kann allerdings nur durch Zuerkennung von Autonomie ausgebildet werden.

Beim autonomen Kind muss außerdem zwischen einem Außen- und einem Innenaspekt unterschieden werden. Mit dem Außenaspekt tritt in den Blick, was Selbständigkeit aus der Sicht der Erwachsenen bedeutet (vgl. Leu 1996, S. 175). Diese erleben die Selbständigkeit des Kindes meist als Entlastung und evtl. auch als Bestätigung einer gelungenen Erziehung. Dies kann auch als „erwachsenenzentrierte Selbständigkeit“ bezeichnet werden (Weiß 1982, S. 19).

„Von diesem Außenaspekt zu unterscheiden ist ein ‚Innenaspekt‘. Gemeint ist damit das, was Selbständigkeit für das betreffende Kind selbst bedeutet“ (Leu 1996, S. 175). Neu erworbene Fähigkeiten lösen beim Kind positive Gefühle aus, die man mit Beglückung beschreiben kann. Ist die Selbständigkeit allein auf die Interessen des Kindes gerichtet, ohne die der Erwachsenen zu berühren oder diesen sogar entgegenstehen, kann von einer „kindzentrierten Selbständigkeit“ gesprochen werden (Weiß 1982, S. 19).

Das wechselseitige Verhältnis von Autonomie und Heteronomie stellt innerhalb des Erziehungsgeschehens eine Gratwanderung dar, die die Gefahr der unangemessenen Beeinflussung der zu Erziehenden in sich birgt: „Institutionen können die Freiheit beeinträchtigen. Wenn Normenkataloge und Verhaltensmuster unkritisch übernommen werden, kann die Abhängigkeit des einzelnen Menschen von ihnen so groß werden, daß die Fremdbestimmung stärker ist als die Selbstbestimmung. Er erleidet einen Verlust an Freiheit“ (Weber 1975, S. 16).

In pädagogischer Hinsicht darf also weder die Konformität noch die Autonomie absolut gesetzt werden. Sie schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern ergänzen einander, wenn beide Momente auch sehr unterschiedlich akzentuiert und miteinander kombiniert werden können (vgl. Weber 1975, S. 77).

Für die Erziehung bedeutet dies, dass dem Kind seine Autonomie zuerkannt werden muss. Nur so kann der zu Erziehende Autonomie aufbauen und zu einer autonomen Moral gelangen, die eine soziale Verbundenheit mit einschließt.

Laut Speck (1997, S. 159) stehen sich „im Erziehungsprozeß (...) stets autonome Systeme in irgendeiner Koppelung gegenüber oder miteinander in Verbindung. Wir haben es immer mit einer Beziehung zweier oder mehrerer autonomer Systeme zueinander zu tun (...). Man könnte von einer interautonomischen oder ko-autonomischen Beziehung reden“. Für die Kindertagesstätte oder überhaupt für Erziehung bedeutet dies aber auch, dass nicht nur den Kindern, sondern auch den Erziehenden Autonomie zugestanden werden muss. Eine Erziehungskraft, die selber nicht autonom handeln kann, weil z. B. die Kita-Leitung oder der Träger den pädagogischen Fachkräften kein autonomes Handeln zugestehen, können auch nur schwerlich den von ihnen betreuten Kindern Autonomie zuerkennen. Es bedeutet aber ebenfalls, dass die Kinder auch die Autonomie der Erziehungskräfte anerkennen müssen oder die Erziehungskräfte ihren eigenen Autonomieanspruch bewahren müssen. Dieser sollte aber nicht mit einem heteronomen Vorgehen verwechselt werden.

Nach Honig stellt sich „die alte Frage nach dem Verhältnis von individueller Autonomie unter den Bedingungen der Systemintegration (...) nicht mehr als Problem der Chancen, sondern der Notwendigkeit, Autonomie zu praktizieren. Auch auf diesem Wege rückt also der ‚Novize‘, der ‚Neuling‘, in den Blick, wird er zu einer sowohl sozialisationstheoretisch wie sozialstrukturell zentralen Figur. Das Individuum erhält als Akteur, als ‚Konstrukteur‘ seiner Entwicklung entscheidendes Gewicht“ (Honig 1999, S. 83). Dies ist das Individuum aber nur in Interaktion mit seiner Umwelt, d. h. mit anderen Akteuren. Die Autonomiebildung bedarf der erzieherischen Unterstützung und Hilfe. Dies gleiche einer Gratwanderung (vgl. Speck 1997, S. 177). Autonomie „als pädagogische Kategorie zielt in einem personalen Verständnis auf die Ausformung von Reflexions- und Kritikfähigkeit und auf die Mündigkeit des einzelnen, sein Leben selbstverantwortlich kraft der Gesetzgebung seines personalen Gewissens und im Dialog mit den anderen zu entwerfen und zu gestalten“ (Böhm 1994, S. 59).

Der Autonomiebegriff umfasst sowohl individuelle als auch kollektive Autonomie. Damit ist gemeint, dass die Kinder einerseits emotional stabil und selbstbewusst werden sollen, aber dass sie in Beziehungen zu anderen dennoch sensibel und solidarisch sein können (vgl. Colberg-Schrader/Krug 1982, S. 43). Durkheim (1991) weist deshalb darauf hin, dass das Eingebundensein in ein soziales System mit sich bringt, dass es sich immer um eine relative Autonomie handelt.

„Autonomer zu werden ist natürlich ein Prozeß, der ein Leben lang dauert. Wir werden, da Autonomie so viele Ebenen berührt, nie autonom sein, sondern immer nur mehr autonom als bisher. Es ist daher auch richtiger, wenn wir von Autonomie und Abhängigkeit sprechen“ (Kast 1989, S. 9). Dieser Prozess beginnt von Geburt an. Dennoch fängt ein bedeutender Abschnitt mit dem Eintritt in die institutionelle Erziehung an. Durch den Besuch der Kindertagesstätte verlässt das Kind den abgeschirmten Bereich der Familie und wird vor ganz neue soziale Anforderungen gestellt. Durch das Zulassen kindlicher Autonomie erlangt das Kind die Fähigkeit, mit

diesen Anforderungen fertig zu werden. Dadurch kann es sich selbst in dem Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit so ausrichten, dass es sich die Autonomie der eigenen Persönlichkeit bewahren und seine Persönlichkeit autonom und selbsttätig weiterentwickeln kann.

Das Erreichen einer so verstandenen Autonomie setzt deren Zuerkennung voraus, denn „Erziehung zur Autonomie kann nur durch Zumutung von Autonomie gelingen“ (Masthoff 1981, S. 55). Autonomie ist somit Erziehungsziel und Erziehungsmaßgabe zugleich. Durch eine autoritäre oder repressive Erziehung können Kinder zwar dazu gebracht werden, Normen vorbehaltlos zu internalisieren, nicht aber, über die situative Anwendung von Normen zu reflektieren (vgl. Zimmer 1993, S. 17). Dies ist jedoch Bedingung, wenn ein Mensch nach selbst gegebenen Gesetzen leben soll.

Nach Speck (1997) ist Erziehung die Auseinandersetzung zwischen dem autonomen System des Erwachsenen und dem autonomen System des Kindes. Dies schließt auch einen bedingten Gehorsam ein: „Wenn Kinder es für richtig halten, ihren Eltern nur bedingt gehorsam zu sein, die Legitimität von Forderungen nicht mit der elterlichen Macht, sondern mit der Notwendigkeit gegenseitiger Achtung begründen, und über die Angemessenheit von Forderungen verhandeln, zeigen sie Selbstständigkeit im Hinblick auf die Autoritätsansprüche Erwachsener“ (Neuhäuser/Rülcker, 1990, S. 199). Hierbei ist die Annahme der Antipädagogen (vgl. Braunmühl, von 1979; 1986; Braunmühl, von u. a. 1977; Schoenebeck, von 1988, 1989; 1992; Miller 1979; 1983a; 1983b; 1985) bedeutsam, dass das Kind selber am besten weiß, was gut für es ist. Zumindest wird dem Kind zugestanden, dass es eigene Kriterien zur Beurteilung hat, die den Bewertungsmaßstäben der Erwachsenen entgegengesetzt werden können. Erwachsene können dabei ihre Interessen nicht mit Gewalt durchsetzen, sondern müssen argumentieren und vor allem auch prinzipiell bereit sein, ihre Position aufzugeben, d. h. ihre Meinung zu ändern und auf un gerechtfertigte Forderungen zu verzichten. Dies stellt natürlich auch neue Forderungen an die Kinder, die ebenfalls ihren Standpunkt argumentativ vertreten und verteidigen müssen. Da der Erwachsene dem Kind grundsätzlich überlegen ist, ist eine Voraussetzung für die Zuerkennung von Autonomie die wohlwollende Einstellung des Erziehenden gegenüber dem Kind.

Nach von Braunmühl (1993 S. 149 ff.) ist Autonomie in der „pädagogischen Wirklichkeit nicht vorhanden“. Lediglich „pervertierte Reste“ davon zeigen sich in Leistungsstörungen oder neurotischen Symptomen des Kindes, dessen Selbst sich darin gegen das Erzogen-Werden wehrt. Wird dem Kind von Seiten des Erziehenden seine Autonomie genommen, kann es dazu kommen, dass es für sich eine Rest-Autonomie reklamiert, die sich in psychischen Störungen ausdrückt. Dies zeigt sich beispielsweise in Ess-Störungen, durch die das Kind oder der Jugendliche versucht, sich Autonomie wenigstens hinsichtlich des eigenen Körpers zu bewahren und sich gegen die aufgezwungene Autorität zur Wehr zu setzen.

So wird Magersucht (Anorexia nervosa) „als ein Versuch gedeutet, die eigene Identität, das Selbstwertgefühl und die Fähigkeit etwas zu bewirken (Selbstwirksamkeit) kompensatorisch zu stabilisieren“. Die Ausbildung von Magersucht und Bulimie (Bulimia nervosa) kann auch als Flucht in „eine Art Pseudoautarkie“ bezeichnet

werden. Magersüchtige werden als besonders brave und angepasste Kinder beschrieben, „die kaum gelernt haben, aktiv gestaltend auf ihre Umwelt und sich selbst einzuwirken“ (Habermas 1995, S. 1071f.).

Von sich aus berufen sich Kinder nach Neuhäuser und Rülcker (1990, S. 203f.) selten auf Autoritäten, weder auf religiöse noch auf elterliche Regeln. Vielmehr benutzen sie eine sogenannte „Common-Sense-Argumentation“, die sowohl auf der pragmatischen Einstellung „Hilfst du mir, helf' ich dir“ beruht als auch ein tiefempfundenes „Bewußtsein der Notwendigkeit von Solidarität“ zeigt. Diese Einstellung beinhaltet auch „das Wissen um die Notwendigkeit gegenseitiger Achtung“ (Neuhäuser/Rülcker, 1990, S. 204f.).

Neuhäuser und Rülcker zeigen, dass auch eine sehr weitgehende Zuerkennung von Autonomie der pädagogischen Fachkraft gegenüber dem Kind nicht schadet, sondern im Gegenteil erst die Voraussetzung für ein gerechtes soziales Miteinander gibt.

In der Auseinandersetzung mit Autonomie bzw. deren Zuerkennung wird in der pädagogischen Fachdiskussion vielfach vorgeschlagen, Ansätze zu implementieren, die das soziale Miteinander stärker fördern, statt einseitig die Autonomie des Einzelnen zu fördern. Dies geschieht aus dem Missverständnis heraus, gerade Ansätze, die die Autonomie des Einzelnen in den Mittelpunkt stellen, eine Förderung des sozialen Miteinanders abzusprechen. Diese Ansätze gehen im Kern aber davon aus, dass dem Kind die Möglichkeit geboten werden sollte, aus innerer Einsicht heraus nicht nur urteilen, sondern auch frei handeln zu können. In der Konsequenz wächst mit der erlebten Verantwortung die Einsicht in moralisches und sozialverantwortliches Handeln.

4 Partizipation und Aushandlung

Partizipation ist die Ausdehnung der „privaten“ Autonomie auf die Gemeinschaft, also das Gruppenleben. Damit ist die Beteiligung an der Gestaltung des Alltags in der Kindergruppe angesprochen.

Partizipation gehört zu den „Drei P“, die Kindern in der UN-Kinderrechtskonvention verbrieft sind: Protection, Participation, Provision, also Schutz, Beteiligung und Versorgung.

Diese „Konvention über die Rechte des Kindes“ wurde 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet und beinhaltet konkrete Forderungen an die Staatengemeinschaft. Für das Recht auf Partizipation sind vor allem folgende Artikel bedeutsam: Artikel 12 Berücksichtigung des Kinderwillens, Artikel 13 Meinungs- und Informationsfreiheit, Artikel 14 Gedanken-, Gewissens- und Informationsfreiheit, Artikel 15 Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit und Artikel 17 Zugang zu den Medien; Kinder- und Jugendschutz (vgl. Konvention über die Rechte des Kindes 1989).

Zentral ist dabei Artikel 12, denn hier wird dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zugesichert, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern. Und weiter, dass die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt wird. Dieses Recht ist zwar nicht „einklagbar“, findet aber dafür Niederschlag in anderen Gesetzen, wie z. B. dem Achten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB), Kinder- und Jugendhilfe. Dort heißt es in Paragraph 8: „(1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ Partizipation steht also – wie auch Autonomie – auf einer breiten Gesetzesgrundlage. Nach Seelig dürfte sich daher die Frage, „ob pädagogische Fachkräfte Kinder in der Kita beteiligen, (...) eigentlich gar nicht mehr stellen. § 8 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) schreibt ganz klar vor, dass Kinder, entsprechend ihres Entwicklungsstandes, an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe (zu der unter anderem die Kita zählt) zu beteiligen sind. Es kann also gar nicht mehr darum gehen, ob wir Kinder beteiligen, sondern nur noch darum woran und wie“ (Seelig 2019, S. 35).

Partizipation meint Beteiligung oder Teilhabe, geht also über die bloße Teilnahme hinaus. Beteiligt zu sein heißt nicht nur, „dabei zu sein“, sondern auch, Entscheidungen zu treffen, Mitsprachemöglichkeit zu haben, über die Angelegenheiten, die einen selbst betreffen. Für die Kita bedeutet das, dass Kinder bei der Planung und Gestaltung des Kita-Alltags mitentscheiden müssen und an allen wesentlichen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden. Das betrifft die Gestaltung von Mahlzeiten genauso wie die Planung des Tages oder Anschaffung von Materialien für die Gruppe. Aushandlung wird dadurch zum impliziten Teil von Partizipation, da nur so ein Verständigungsprozess zwischen Kindern und mit Erwachsenen möglich ist.

So wie Autonomie ein Recht des Menschen qua Geburt ist, ist er auch zur Partizipation von Geburt an fähig. Aufgabe der Erwachsenen ist es, die geeigneten Beteiligungsformen zu wählen bzw. allgemein offen für das zu sein, was Kinder bereits von Anfang an an „Meinungen“ mitteilen, auch wenn dies bei sehr jungen Kindern „nur“ über Gestik und Mimik geschieht.

Partizipation ist die Ausdehnung der personalen Autonomie auf die Gemeinschaft und kann somit als öffentliche Autonomie bezeichnet werden. Für den Alltag in der Kindertagesstätte ist es wichtig, den Zusammenhang zwischen Autonomie und Partizipation zu betrachten, da hier der Grundstein für Beteiligung gelegt wird.

Erste Partizipationserfahrungen macht das Kind schon sehr früh, in den sogenannten Krippengruppen, in denen Kinder unter drei Jahren betreut werden. Und es macht diese Erfahrungen zuerst durch die Zuerkennung von Autonomie.

Gleichzeitig sind die Bereitschaft und die Fähigkeit gefordert, Sichtweisen und Interessen anderer einzubeziehen und mit diesen anderen einen Konsens herzustellen, der übergeordnete gemeinsame Interessen berücksichtigt und konkretisiert, also Aushandlungsfähigkeit. Im Partizipationsprozess geht es dann darum, auf der Grundlage dieses Konsenses, das Leben in der Kindertagesstätte gemeinsam zu gestalten.

Für die Aushandlungspraxis von Regeln in Kindertagesstätten habe ich im Rahmen der Evaluation des Projekts „Demokratie leben“ Kriterien aufgestellt, die aus den Evaluationsergebnissen abgeleitet sind (vgl. Priebe, 2009):

- Die Kinder sehen die Regeln als „ihre“ Regeln und stehen dahinter, auch wenn die Vorschläge dazu von den Fachkräften kommen. Das muss nicht heißen, dass sie sich auch immer und zu 100 Prozent an die Regeln halten. Wenn Kinder die Regeln als „ihre“ sehen, bedeutet dies, dass sie weitgehend einbezogen waren.
- Die Kinder erleben die Regeln als veränderbar. Kinder sollen nicht nur wissen, dass das grundsätzlich möglich ist, sondern auch erleben, dass Regeln tatsächlich und regelmäßig besprochen und geändert werden.
- Dafür ist notwendig, dass es ein Forum gibt, in dem Kinder und Fachkräfte Regeln aushandeln können. Es muss also ein konkreter Ort vorhanden sein, da es im Alltagsgeschehen sonst untergeht. In diesem Forum sollten dann wirkliche Aushandlungen zwischen Fachkräften und Kindern, zwischen Kindern und evtl. auch zwischen Fachkräften stattfinden. Das Forum sollte nicht dafür missbraucht werden, von Fachkräften aufgestellte Regeln von den Kindern legitimieren bzw. „abnicken“ zu lassen.
- Regeln werden neu ausgehandelt, wenn neue Kinder in die Gruppe kommen. Dadurch wird vermieden, dass sich diese Kinder über einen längeren Zeitraum nach Regeln richten müssen, an deren Aushandlung sie nicht beteiligt waren.
- Es wird ein Konsens angestrebt. Ziel ist, dass alle Kinder in der Gruppe mit den Regeln leben können und sich niemand nur einem Mehrheitsentscheid unterordnen muss.

- Notwendige Ge- und Verbote werden nicht als Regeln eingeführt. Gesetzliche oder bauliche Maßgaben sind keine Regeln, sondern Vorschriften, die zwar genauso mit den Kindern besprochen werden sollten, die aber letztendlich nicht zur Disposition stehen, da weder darüber abgestimmt noch etwas daran verändert werden kann. Es geht vielmehr darum, dass die Kinder die Notwendigkeit der Vorschrift einsehen und verstehen.

In den Bereich der Aushandlung gehört aber auch das sogenannte Beschwerdeverfahren. Laut Bundeskinderschutzgesetz sind Kindertageseinrichtungen verpflichtet, Beschwerdeverfahren für Kinder konzeptionell zu verankern. Hansen und Knauer (2016) haben dafür 16 Qualitätsstandards vorgeschlagen:

1. Jedes Kind hat grundsätzlich das Recht, sich über alles, was es bedrückt, zu beschweren. Das Beschwerderecht darf inhaltlich in keiner Weise eingeschränkt sein.
2. Das beinhaltet ausdrücklich auch das Recht jedes Kindes, sich über pädagogische Fachkräfte zu beschweren.
3. Ein Kind darf sich auch dann beschweren, wenn es für die Fachkräfte eindeutig ist, dass seiner Beschwerde anschließend nicht stattgegeben werden kann.
4. Es ist davon auszugehen, dass Kinder ihre Beschwerden nur selten verbal differenziert ausdrücken. Pädagogische Fachkräfte sind daher gefordert, die vielfältigen Ausdrucksformen von Kindern feinfühlig wahrzunehmen und gegebenenfalls als Beschwerden zu interpretieren.
5. Kinder müssen lernen, sich zu beschweren, das heißt, ihr Unwohlsein zunehmend eindeutig(er) zu benennen, zu adressieren und gegebenenfalls nachdrücklich(er) Abhilfe einzufordern. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, diesen Bildungsprozess angemessen zu begleiten und zu unterstützen.
6. Pädagogische Fachkräfte sind darüber hinaus gefordert, Beschwerden von Kindern über die Fachkräfte selbst gezielt herauszufordern, damit Kinder lernen, dass sie sich auch über Erwachsene (hier: pädagogische Fachkräfte) beschweren dürfen.
7. Kinder benötigen ein Angebot verschiedener Beschwerdestellen, die ausdrücklich auch Beschwerden über pädagogische Fachkräfte aufnehmen. Neben (gegebenenfalls bereits vorhandenen) Beteiligungsgremien wie Kinderversammlungen, Kinderräten usw. gilt es, explizite Beschwerdegremien wie Kindersprechstunden bei der Leitung oder bei wechselnden Fachkräften anzubieten.
8. Eine wichtige Beschwerdestelle für Kinder sind deren Eltern. Pädagogische Fachkräfte sind daher gefordert, Eltern zu ermuntern, Beschwerden ihrer Kinder über die Kindertageseinrichtung dorthin weiterzuleiten. Gleichzeitig sind die Fachkräfte gefordert, den Kindern die Möglichkeit nahezubringen, sich gegebenenfalls bei ihren Eltern über die Kindertageseinrichtung zu beschweren.
9. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, in der Kindertageseinrichtung geäußerte Beschwerden von Kindern – insbesondere solche über pädagogische Fachkräfte – in einem (geschützten) »öffentlichen Rahmen« zu behandeln, um zu verhindern, dass diese »im Geheimen« abgehandelt werden.

- Dazu kann es notwendig sein, dass Fachkräfte sich in Interaktionen zwischen Kindern und anderen Fachkräften einmischen.
10. Dazu bedarf es auch einer Haltung der Fachkräfte, Beschwerden nicht als »Petzen« zu diffamieren.
 11. Wenn Beschwerden von Kindern nicht sofort bearbeitet werden können, sollte eine „förmliche“ Beschwerdeaufnahme obligatorisch sein. Beschwerdeprotokolle gilt es so zu visualisieren und zu verwahren, dass sie allen Beteiligten verständlich und zugänglich sind. Gleiches gilt für die Dokumentation des gesamten Beschwerdeverfahrens.
 12. Jede aufgenommene Beschwerde eines Kindes muss bearbeitet werden. Erst vorhandene Rechtekataloge sorgen dafür, dass Entscheidungen darüber, wie Beschwerden beschieden werden, transparent und gerecht (nicht willkürlich) gefällt werden können. Vorhandene demokratische Gremien sorgen für allen transparente Zuständigkeiten. Daher ist grundsätzlich eine demokratische Struktur der Kindertageseinrichtung mit geregelten demokratischen Rechten und Gremien anzustreben.
 13. Beschwerden über das Verhalten von Fachkräften gegenüber Kindern, die (zunächst) nicht in vorhandenen demokratischen Gremien bearbeitet werden können, benötigen zudem spezifische Beschwerdewege.
 14. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, die Kinder im gesamten Beschwerdeverfahren zu unterstützen – auch wenn es um Beschwerden gegen Fachkräfte geht.
 15. Es gilt, Beschwerden von Kindern möglichst zeitnah zu bearbeiten und den gesamten Beschwerdeprozess für die Kinder transparent zu gestalten.
 16. Beschwerdeverfahren für Kinder in der Kindertageseinrichtung basieren in hohem Maße auf dem Vertrauen der pädagogischen Fachkräfte auf einen demokratischen und gerechten Umgang mit Beschwerden – auch und gerade im Umgang mit Beschwerden über die Fachkräfte selbst. Daher bedarf es eines geklärten Verfahrens, wie mit Beschwerden von Kindern über Fachkräfte umgegangen wird, und einer Klärung, welche Rechte die Fachkräfte selbst in diesem Verfahren haben.

Verschiedene Projekte haben sich die Förderung von Demokratiepädagogik zum Ziel gesetzt. Exemplarisch sind dies „Demokratie leben“, „Kinderstube der Demokratie“ und „Demokratie von Anfang an“.

5 Projekt „Demokratie leben“

Das Projekt „Demokratie leben“ lief von Januar 2002 bis Dezember 2007. Praxisorte des Projektes waren Kindergarten-, Hort- und Krippengruppen aus 35 Kindertagesstätten Eberswaldes, des Barnim und der Uckermark.

Es wurde von der Bernard van Leer-Stiftung und der Lindienstiftung für vorschulische Erziehung finanziell unterstützt. Projektträger waren das Institut für den Situationsansatz (ISTA) an der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) gGmbH und die RAA Berlin (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V.).

Adressaten des Projektes waren die Pädagogischen Fachkräfte, da sie maßgeblich Verantwortung für die Qualität in der Kindertagesstätte tragen. Damit Kinder Fähigkeiten demokratischen Handelns erlangen, sind spezifische Bedingungen in den Kindertagesstätten notwendig: Die Kinder müssen Anerkennung, Zugehörigkeit und das Recht auf Selbstbestimmung und Beteiligung erfahren (vgl. Höhme-Serke 2004). Diese Bedingungen sollten durch das Projekt „Demokratie leben“ gefördert werden. Die eigenen Erfahrungen, die die beteiligten Pädagogischen Fachkräfte in dem Projekt machten, und eine bewusste Reflexion waren wichtige Grundlage dazu.

Nach Höhme-Serke, Behring und Beyersdorff (2012) waren fünf Prinzipien für das Projekt grundlegend:

1. Autonomie
2. Partizipation
3. Kompetenzorientierung
4. Anerkennung
5. Prozessorientierung

Um die Projektziele in den Kitas umzusetzen, war das Zusammenwirken aller Beteiligten notwendig, damit auch übergeordnete Strukturen verändert werden konnten. Damit Fachkräfte Kindern mehr Freiraum und Autonomie einräumen können, sollten sie in ihrem Arbeitsbereich selber diese Erfahrung machen können. Daher waren auch die Träger der Kindertageseinrichtungen in das Projekt einbezogen.

In diesem Projekt wurden Kinder als Akteure der eigenen Entwicklung und Bildung und als Gestalter der eigenen Umgebung und ihres Lebens betrachtet und behandelt. Ein Ziel war, dass sich Kinder als Subjekte erleben können, die die sie umgebende Kultur mit beeinflussen und gestalten. Ihnen sollte die Möglichkeit gegeben werden, in einem Lebensraum aufzuwachsen, in dem sie Anerkennung, Zugehörigkeit und das Recht auf Selbstbestimmung und Beteiligung erfahren.

Zusammen mit den Fachkräften und Kitaleiterinnen wurden die pädagogische Praxis und sich daraus ergebende Bildungsqualität in Bezug auf Autonomie und Partizipation auf den Prüfstand gestellt und neue Methoden und Vorgehensweisen entwickelt.

Hintergrund und Methode des Projektes war der Situationsansatz. Dieser setzt „wesentliche Prinzipien, die für Demokratie als Lebensform grundlegend sind“ um. Großer Wert wird „auf den Zusammenhang zwischen Eigen- und Gemeinwohl, zwischen Selbstbestimmung und Solidarität gelegt“ (Doyé/Lipp-Peetz 1998, S. 19).

Demokratie hat verschiedene Facetten. Himmelmann (2005) spricht von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Er erweitert damit Demokratie über das „rein Politische“ hinaus und betont die Bedeutung demokratischer Praxis im Stadtteil, in Bildungseinrichtungen, in der Familie. Dieses Verständnis, das aus guten Gründen keinen von Demokratie freien Ort oder lebensbiografischen Zeitraum kennt, wurde in dem Projekt „Demokratie leben“ mit dem Arbeitsbegriff „Demokratische Alltagskultur“ aufgenommen. Aufgabe des Projektes war, Demokratie als Alltagskultur bereits in Kindergärten und Schulen (Horten) zu etablieren, um so den antidemokratischen Tendenzen in Eberswalde entgegenzuwirken.

Die externe Evaluation des Projektes (vgl. Priebe 2012) zeigte, dass den pädagogischen Fachkräften die im Projekt vertretenden Ziele bewusst und wichtig sind. In den Beobachtungen konnten viele der Zielkriterien sowohl bei Fachkräften als auch bei Kindern beobachtet werden. Es zeigte sich aber auch, dass die Projektziele noch nicht als durchgängiges Prinzip in den beteiligten Kindertagesstätten etabliert wurden.

Für den Projektstandort Eberswalde ist es von besonderer Bedeutung, dass die am Projekt beteiligten Fachkräfte ihre Ausbildung alle noch zu DDR-Zeiten absolviert hatten und größtenteils auf jahrzehntelange Berufspraxis in der DDR zurückblickten. Kennzeichnend für diese Praxis war, dass Bedürfnisse und individuelle Unterschiede der Kinder einem starren Tagesrhythmus untergeordnet wurden. Die Einordnung in das Kollektiv stand im Vordergrund. Disziplin und Selbstbeherrschung, z. B. in Form von Stillsitzen wurde gefördert. Gehorsam der Kinder galt als Pflicht, wozu auch gehörte, die Führungsrolle der Fachkräfte widerspruchslos anzuerkennen. Eltern hatten in der Regel kein Mitspracherecht (vgl. Maaz 1991). Auch die Beteiligung von Kindern wurde nicht gefördert. Diese tradierte Praxis prägt die Arbeit vieler pädagogischer Fachkräfte bis heute.

Außerdem fehlten vielen Fachkräften eigene Partizipationserfahrungen, da auch sie an der Gestaltung des Alltagslebens sehr wenige Mitsprachemöglichkeiten hatten, sondern Inhalte und Abläufe sehr fest gefügt waren. Auch während der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten erfuhren sich die pädagogischen Fachkräfte nicht als gleichberechtigt an den Veränderungsprozessen beteiligt, sondern der Dominanz des Westens unterworfen (vgl. Höhme-Serke 2005). Dadurch erfuhren die in der DDR erlebte Ohnmacht noch eine Verstärkung.

Fachkräfte, die selber wenig Autonomie ihrer Persönlichkeit und wenig Beteiligung an der Gestaltung ihrer Kindertagesstätte erfahren, haben es dementsprechend schwer, ihrerseits den Kindern Autonomie zuzugestehen und sie an der Gestaltung des Alltagslebens zu beteiligen. Diese Erfahrungen wurden den Fachkräften durch Interventionen des Projektes zugänglich gemacht, da sie selber im Projekt konsequent beteiligt wurden.

Projektziele kollidierten teilweise mit tradierten Zielen. Das Ziel, dass der Gruppenalltag möglichst ruhig, geordnet und reibungslos verlaufen soll, erschwerte vielen Fachkräften, Kindern mehr Freiraum und Selbstbestimmung einzuräumen. Die Vorstellung, es würden dann chaotische Zustände eintreten, steht den von ihnen akzeptierten Zielen, den Kindern mehr Freiraum einzuräumen, entgegen.

Aus gleichem Grund wird bei Konflikten der Kinder von den Fachkräften relativ schnell eingegriffen. Auch hier wird von den Fachkräften befürchtet, ein Nichteingreifen könnte zu einem Chaos in der Gruppe führen.

Auch in diesem Bereich hat sich die Zielsetzung vieler Fachkräfte stark verändert, was sich durch eigene Erfahrungen festigen konnte. Die Fachkräfte finden es wichtig, dass Kinder selber Konfliktlösekompetenzen entwickeln. Es zeigt sich daher verstärkt, dass sie bei Konflikten zwar eingreifen, aber dabei versuchen, den Kindern beim Finden einer Lösung zu helfen.

Um die Projektziele in den Kitas umzusetzen, ist das Zusammenwirken aller Beteiligten notwendig, damit auch übergeordnete Strukturen verändert werden können. Damit Fachkräfte Kindern mehr Freiraum und Autonomie einräumen können, sollten sie in ihrem Arbeitsbereich selber diese Erfahrung machen können. Daher waren auch die Träger der Kindertageseinrichtungen in das Projekt einbezogen.

Im Projekt „Demokratie leben“ wurde mit den Fachkräften auch ihr Kindbild thematisiert, da es einen wesentlichen Einfluss auf die Umsetzung der Projektziele hat. Die behavioristische Entwicklungsvorstellung, das Kind wäre eine „tabula rasa“, die erst durch Erziehungsmaßnahmen „gefüllt“ werden müsse, steht dem Bild des autonomen und kompetenten Kindes, das an allen wesentlichen Angelegenheiten seines Lebens beteiligt werden kann, entgegen. Dem Kind wurde dabei keine Verantwortung zugestanden und es hatte einen passiven Part, während die pädagogische Fachkraft eine lenkende Funktion einnahm. Erst ein verändertes Kindbild ermöglichte den Fachkräften einen anderen Umgang mit ihrer Rolle und mit den Kindern.

Das Bild vom Kind hatte einen wesentlichen Einfluss auf die alltägliche Praxis: Was traue ich Kindern zu, wozu sind sie „schon“ fähig, können „unsere“ Kinder das überhaupt? Das machte sich besonders in dem Einzugsgebiet bemerkbar, wo Familien von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind – dem Brandenburgischen Viertel in Eberswalde. Hier wurde von Fachkräften teilweise weniger Potential vermutet, als für Ziele wie Partizipation und Autonomie von ihnen vorausgesetzt wurde. Durch das Projekt konnten dazu positive Gegenerfahrungen gesetzt werden.

Die übermäßige Kontrolle, um einen geordneten Tagesablauf zu gewährleisten, entsprang gleichfalls dieser Entwicklungsvorstellung. Das Zugestehen von mehr Freiraum wurde innerhalb des Projektes „Demokratie leben“ kleinschrittig gestaltet, so dass keine Gefahr bestand, dass die Kinder als Reaktion auf einen plötzlich veränderten Erziehungsstil von ihren neuen Freiheiten überfordert wurden und es zu chaotischen Zuständen in der Kindergruppe hätte kommen können. Die Fachkräfte erfuhren im Gegenteil durch die gesteigerte Verantwortung der Kinder noch eine Entlastung, da sie nicht mehr alles kontrollieren und im Blick haben mussten.

Durch die Evaluation ist außerdem deutlich geworden, dass das Krippenalter eine besonders wichtige Zeit ist, eine demokratische Kultur des Zusammenlebens zu etablieren. In der Krippe wird der Grundstein für die weitere Kita-Zeit der Kinder gelegt. Verfestigen sich hier rigide und heteronome Vorgehensweisen, wird eine Weiche zu überangepasstem oder fehlangepasstem Verhalten gestellt und die Voraussetzungen für Partizipation sowie die Entwicklung von Autonomie werden unter Umständen langfristig erschwert.

Gerade die krippentypischen Bereiche wie Wickeln, Essengeben und Schlafen zeigten sehr deutlich, in welcher Weise den Kindern Autonomie zugestanden wird und wie weit sie an der Gestaltung des Gruppenalltags beteiligt sind. Krippenkinder sind in viel höherem Maße als z. B. Hortkinder darauf angewiesen, von Erwachsenen aktiv in die Abläufe des alltäglichen Lebens einbezogen zu werden. Fachkräfte, die in Krippen arbeiten, müssen somit auch feinfühlig dafür sein, wo sie sich mehr zurücknehmen können und wo ihre Unterstützung erforderlich ist (Priebe 2008a-d).

Andererseits ist dieser Bereich aber auch mit besonderen Schwierigkeiten behaftet, die einen partizipativen Umgang erschweren können. Durch einen hohen Anteil pflegerischer Tätigkeiten wird von vielen Fachkräften ein routinemäßiger, reibungsloser Ablauf angestrebt, der eine Beteiligung der Kinder als eher hinderlich ansieht. Die Routine droht das zu ersticken, was Kinder später unbedingt selbständig ausüben können sollen. Dies wird durch die altershomogenen Strukturen der Projekteinrichtungen noch verstärkt: Wenn in einer Gruppe auch ältere Kinder wären, die weniger Pflege und Unterstützung brauchen und vielleicht sogar noch den Gruppenalltag mitgestalten, hätten die Fachkräfte auch mehr zeitliche Ressourcen, die Krippenkinder stärker in die Abläufe aktiv einzubeziehen.

Durch die Interventionen des Projektes „Demokratie leben“ konnten in allen genannten Bereichen Weiterentwicklungen erreicht werden. Es entsprach von der Vorgehensweise ganz seinem Titel. Bei den verschiedenen Projektinterventionen standen die Teilnehmerinnen als Personen im Vordergrund und wurden an den Abläufen weitgehend beteiligt. Sie wurden nicht belehrt, wie sie mit Kindern arbeiten sollen, sondern erfuhren im eigenen Erleben, wie sie die pädagogischen Ziele in der Arbeit mit Kindern umsetzen können. Die erfahrene Wertschätzung der eigenen Person hat die Wirkung, dass sie auch den Kindern mit mehr Wertschätzung begegnen. Dass sie sich selber als autonome Person erlebten, verhalf ihnen, auch den Kindern Autonomie ihrer Person zugestehen zu können.

Durch die lange Laufzeit des Projektes konnten die Veränderungsprozesse sehr nachhaltig angestoßen werden. In den drei ursprünglich am Projekt beteiligten Kindertagesstätten war das deutlich zu erkennen.

6 Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ / Institut für Partizipation und Bildung, Kiel / „bestimmt bunt“

In dem Projekt „Kinderstube der Demokratie“ wurde ein ähnlicher Ansatz verfolgt wie in dem Projekt „Demokratie leben“: Kinder sollten in Kindertageseinrichtungen „Demokratie erfahren und demokratisches Denken und Handeln üben“, indem sie ernst genommen werden und mitbestimmen dürfen (Hansen u. a. 2015, S. 11). Um dies zu erreichen, wurden die pädagogischen Fachkräfte fortgebildet. Die Beteiligung der Kinder nahmen dann die pädagogischen Fachkräfte der Kita vor, nicht die Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen. Das Projekt fand von 2001 bis 2003 in sieben Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein statt. Ein zweites Projekt desselben Namens folgte 2006 bis 2008. Darauf aufbauend wurde das Institut für Partizipation und Bildung in Kiel gegründet.

Die Fortbildungen des Instituts für Partizipation und Bildung sind kein Bildungsprojekt, sondern in den Fortbildungen planen die Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen mit den Fachkräften ein Beteiligungsprojekt, das diese dann mit den Kindern in ihren Einrichtungen durchführen. Dazu werden in einer dreitägigen Einstiegsphase folgende Schritte mit den pädagogischen Fachkräften erarbeitet:

1. In einem ersten Schritt wird das Projektziel bestimmt. Dies sollen konkrete Vorhaben sein, die entstehen, an denen Kinder beteiligt werden können, nicht Bildungsziele, also z. B. ein Sommerfest planen, oder eine Ecke im Gruppenraum einrichten.
2. Zweitens werden Schritte festgelegt, was getan werden kann, um dieses Ziel zu erreichen. Das Ziel wird dazu in kleine Schritte zerlegt. Dies ist die Planung der pädagogischen Fachkräfte, die ohne die Kinder erfolgt.
3. Als drittes wird festgelegt, wer über die einzelnen Schritte entscheidet, die Fachkräfte, die Kinder oder beide gemeinsam.
4. Als letztes wird festgelegt, was die Kinder dazu brauchen, um den Schritt gehen zu können und was ihnen dazu vermittelt werden muss.

Außerdem beinhaltet die Einstiegsphase eine Dialogwerkstatt, in der Aspekte der Gestaltung von Dialogen mit Kindern thematisiert und erprobt werden (vgl. Hansen u. a. 2015, S. 357). Gegebenenfalls schließt sich ein Coaching an, bei dem die Fachkräfte die Durchführung des Beteiligungsprojekts reflektieren können, die die zweite Phase darstellt. Eine dritte Phase soll den Transfer auf den Alltag in den Blick nehmen. Wichtige Elemente sind die Meinungsbildung und Konkretisierungsarbeitsbögen.

Eine Evaluation in zwei Einrichtungen konnte zeigen, „dass die Fortbildung zu einer Haltungsänderung der pädagogischen Fachkräfte geführt hat und die Kita-Verfassung für das ganze Team zu einer neuen Grundlage des pädagogischen Handelns geworden ist. Die Fachkräfte berichten auch, dass demokratische Partizipation ihre

pädagogische Arbeit nicht erschwert, sondern sogar erleichtert“ (Hansen u. a. 2015, S. 349).

Der letzte Punkt ist zu betonen, da pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätte oft vorgeben, dass sie durch die belastenden Rahmenbedingungen keine Zeit haben, Kinder zu beteiligen. Daher sollte auf die Entlastungsfunktion besonders hingewiesen werden.

Im Rahmen des Bundesprojektes „Demokratie leben!“ hat das Deutsche Kinderhilfswerk in Kooperation mit dem Institut für Partizipation und Bildung in Kiel sowie dem Institut für den Situationsansatz an der Internationalen Akademie (INA) in Berlin das Projekt „bestimmt bunt“ initiiert, das September 2016 begann und im Dezember 2019 beendet ist. Drei thematische Säulen waren darin die zentralen Ziele:

- Kinderrechte-Bildung
- Partizipation
- Inklusion

Es wurden zehn Modellkitas in fünf Bundesländern praxisbezogen begleitet.

Die Projektumsetzung bestand darin, die Kitas durch „Trainer*innen-Tandems der Fortbildungsinstitute über den gesamten Projektzeitraum“ zu betreuen, eine Einstiegsfortbildung zu entwickeln, Vor-Ort-Fortbildungen in den teilnehmenden Kitas sowie einer filmischen Dokumentation des Projekts (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2019, o. S.).

Eine ganzheitliche Demokratiebildung bedeutet für das Projekt „bestimmt bunt“ die „Verwirklichung von Inklusion und Partizipation im frühkindlichen Bildungsbereich auf Basis der UN-Kinderrechtskonvention.“ Dazu gehöre, „dass alle Kinder in der Kita...

- ihre Rechte kennen,
- gleichberechtigt behandelt werden,
- gehört werden und ihre Meinung berücksichtigt wird,
- den Kita-Alltag mitbestimmen und mitgestalten können,
- frei von Gewalt, Diskriminierung und Herabwürdigung leben“ (Deutsches Kinderhilfswerk 2019, o. S.).

Es wird betont, dass die Umsetzung von Kinderrechten und Demokratie in der Kita ein Prozess ist und nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen werden kann. Es sei daher wichtig, dass sich Kitas und Teams auf den Weg machen. „Kinder (er)lernen Demokratie, indem diese in der Kita im Miteinander von Kindern und Erwachsenen gemeinsam gelebt wird!“ (Deutsches Kinderhilfswerk 2019, o. S.).

Die Evaluation des Projekts durch InterVal macht deutlich, „dass es mit dem gewählten Vorgehen gelungen ist, Wissen zu vermitteln, pädagogisches Handeln in den Kita-Teams zu reflektieren und Methoden im Kita-Alltag mit den Kindern umzusetzen und zu verankern. Die Evaluation weist auch auf die wesentliche Rolle der externen Begleitung und Unterstützung der Kitas im Rahmen des Modellprojekts

hin, sich mit Kinderrechten sowie vielfaltsbewusster Bildung und Mitbestimmung im Kita-Alltag im Rahmen von Qualifizierungen kontinuierlich und vertiefend zu beschäftigen“ (Ornig/Suchowitz 2019, S. 21).

Im Gegensatz zu „Demokratie leben“ wird in der „Kinderstube der Demokratie“ nicht vorrangig der Kita-Alltag in den Blick genommen, sondern es werden in erster Linie Beteiligungsprojekte initiiert. Auch wenn in dem Projekt bzw. in den Fortbildungen des Instituts für Partizipation und Bildung mit den Fachkräften an deren Haltung gearbeitet wird, erfährt die Beteiligung von Kindern im Alltag eine eher untergeordnete Rolle, da diese lediglich durch einen Transfer erfolgt. Auch das Konzept der Autonomie, die für die Beteiligung von Kindern grundlegend ist, findet dabei keine Beachtung.

7 Projekt „Demokratie von Anfang an“

Auch das Projekt „Demokratie von Anfang an“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung verfolgt den Ansatz, Demokratie erlebbar zu machen: „Demokratieprozesse sind Alltagsprozesse und lassen sich am besten durch Erleben lernen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010, S. 5).

Im Gegensatz zur „Kinderstube der Demokratie“ bezieht das Projekt „Demokratie von Anfang an“ Alltagsprozesse mit ein:

„Im Kinderhaus „Vielfalt“ deckt die Erzieherin mit einigen Kindern den Mittagstisch. Die Kinder füllen das Essen in Schüsseln und stellen sie im Kinderrestaurant auf die Tische. Die kleinsten Kinder setzen sich mit der Erzieherin an den Tisch und bedienen sich selbstständig. Sie füllen alleine die Kellen und bestimmen selbst, was und wie viel sie essen möchten. Die Erzieherin unterstützt die Kinder nur bei dem, was sie noch nicht alleine können. Demokratiebildung in der Kita – so kann es aussehen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010, S. 5).

Demokratiebildung bezieht, wie das Beispiel des Kinderrestaurants verdeutlicht, auch Aspekte von Autonomie mit ein und beachtet damit diese als Voraussetzung gelingender Partizipation.

Von 2007 bis 2010 beteiligten sich 23 Kindertageseinrichtungen aus Sachsen an dem Programm (vgl. Deutscher Bildungsserver 2019). Das Programm „Kitanetzwerk – Demokratie von Anfang an“ wurde gefördert durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und das Sächsische Staatsministerium des Innern in Zusammenarbeit mit dem Kommunalen Sozialverband Sachsen und der Karg-Stiftung. Wesentliche Bestandteile des Programms waren die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis sowie die Bildung eines Kitanetzwerks (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2013, o. S.):

„Mit dem Programm Kitanetzwerk – Demokratie von Anfang an hat die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) seit 2011 über 600 Fachkräften sachsenweit erreicht, in bis zu 30 Kindertageseinrichtungen wurde Demokratie und Beteiligung diskutiert und erprobt. Zudem tauschten sich die Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb des Netzwerks über Bündnistreffen aus und bildeten sich gemeinsam fort. Für den Transfer der Ergebnisse aus den Treffen erhielten die Steuergruppen außerdem einrichtungsspezifische Begleitung. Seit Januar 2013 bereicherte zudem das sechste Bündnis „Hochbegabung und Partizipation“ das Kitanetzwerk in seiner fachlichen Diskussion.“

Die Erfahrungen aus dem Programm „Demokratie von Anfang an“ zeigen, dass es kein Patentrezept gibt, wie Kindertageseinrichtungen zu „Lernorten der Demokratie“ werden, sondern jede Einrichtung ihren eigenen Weg finden muss: „Pädagoginnen und Pädagogen brauchen den Mut, in ersten kleinen Schritten mehr Demokratie in der Kita zu wagen. Das Wagnis liegt zuallererst bei den Erwachsenen, die gefragt sind, Macht abzugeben und zu teilen. Nur dadurch eröffnen sie Kindern die Möglichkeit, Demokratie zu leben und zu lernen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010, S. 5).

Dies macht deutlich, dass Demokratiepädagogik für die Fachkräfte in erster Linie eine Haltungsfrage ist, an der in Projekten und Fortbildungen vorrangig gearbeitet werden sollte.

8 Das Aufgreifen politischer und gesellschaftlich relevanter Themen in Kindertagesstätten

Wie aufgezeigt, werden Themen wie Demokratie, Aushandlung und Autonomie mit Kindern sinnvoller Weise nicht theoretisch erörtert, sondern praktisch erfahrbar gemacht. So gehen, wie dargestellt, auch Projekte vor, die Demokratiepädagogik als Aufgabe haben. Trotzdem ist es möglich und wichtig, gesellschaftlich relevante bzw. politische Themen auch mit Kindergruppen zu behandeln. Dies können aktuell Themen sein wie Klimawandel, Tierschutz, Krieg, Flucht und Vertreibung. Kinder bekommen diese Themen im Elternhaus mit oder sehen sie in den Medien, z. B. den Fernsehnachrichten. Daraus können sich Fragen aber auch Unsicherheit oder Ängste entwickeln. Um diese Themen angemessen behandeln zu können und die Gefühle der Kinder aufzufangen, reichen keine Gespräche im Morgenkreis oder ähnliches. Die geeignete Methode dafür ist die Projektarbeit, die gewährleistet, dass die Themen längerfristig und vertieft behandelt werden und inhaltlich von den Kindern gesteuert werden können. Gut geeignete Ansätze für diese Art von Projektarbeit finden sich beispielsweise im Berliner Bildungsprogramm (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014) aber auch im Situationsansatz (vgl. Preissing/Heller 2009).

In beiden Ansätzen werden hierfür vier Planungsschritte vorgeschlagen:

1. Die Erkundung der Lebensrealität der Kinder und die daraus erfolgende Auswahl von Projektthemen.
2. Formulierung von Zielen für das pädagogische Handeln entsprechend der Entwicklungsaufgaben für ältere und jüngere Kinder und Kinder mit Behinderung.
3. Planung und Gestaltung des Projekts unter Beteiligung der Kinder.
4. Reflexion und Auswertung des Projekts mit allen Beteiligten.

Weitere Kennzeichen von einer geeigneten Projektarbeit sind laut Berliner Bildungsprogramm (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014):

- Der Projektverlauf ist offen.
- Projekte sind zeitlich nicht begrenzt, sondern dauern so lange wie Kinder Interesse an dem Thema haben.
- Projekte bleiben nicht auf die Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung begrenzt, sondern beziehen das Umfeld mit ein, nicht nur räumlich, sondern auch durch den Einbezug externer Personen.

Die Bearbeitung von Themen im Rahmen eines Projektes geht auch in der Form der Partizipation von Kindern weiter als z. B. in der „Kinderstube der Demokratie“. Kinder werden hier viel früher und in allen wesentlichen Schritten einbezogen. Auch sind diese inhaltlich und zeitlich nicht begrenzt wie in der „Kinderstube der Demokratie“. Außerdem sieht das Vorgehen auch einen Einbezug von weiteren

Personen wie Eltern oder externen Experten vor. Besonders hervorzuheben ist, dass durch diese Art der Projektarbeit jedes relevante Thema mit Kindergruppen angemessen behandelt werden kann, so dass die pädagogischen Fachkräfte damit einen erheblichen Beitrag zur politischen Bildung bzw. Demokratiebildung leisten können. Dies ist ein eigenständiger Aspekt neben der Zuerkennung von Autonomie und der Beteiligung von Kindern am Alltag und an weiteren sie betreffenden Angelegenheiten in der Kindertagesstätte.

9 Conclusio

Alle drei vorgestellten Demokratieprojekte haben ein unterschiedliches Vorgehen und auch eine unterschiedliche Sichtweise von Demokratie bzw. Beteiligung. In der „Kinderstube der Demokratie“ sind die Erarbeitung und Unterstützung von Beteiligungsprojekten, die die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas durchführen, zentral. „Demokratie leben“ hatte vor allem die Haltung der Fachkräfte, ihr Verhalten, ihr Bild vom Kind und ihre pädagogische Praxis im Fokus und entwickelte neue Formen des Umgangs mit den Kindern. Diese schlossen sowohl das Konzept der Autonomie als auch Partizipation an wesentlichen Belangen und im Kita-Alltag mit ein. Auch das Projekt „Demokratie von Anfang an“ zielte auf einen demokratischen Kita-Alltag, der sowohl die Autonomie der Kinder als auch ihre Beteiligung im Alltag einschloss.

Zusammenfassend kann die Empfehlung gegeben werden, dass Projekte oder Programme, die Demokratiepädagogik in Kindertagesstätten fördern wollen, folgende Kriterien berücksichtigen sollten:

1. Grundlegend ist es, an der Haltung, der Rolle und dem Kindbild der pädagogischen Fachkräfte zu arbeiten. Dies ist ein längerfristiger Prozess. Daher ist es sinnvoll, Workshops oder Fortbildungseinheiten über einen längeren Zeitraum durchzuführen. Idealerweise sollte praxisbegleitend gearbeitet werden. Fachkräfte sollten immer wieder die Gelegenheit haben, die eigene Praxis zu reflektieren.
2. Es sollten möglichst komplette Teams weitergebildet werden. Wenn nur einzelne Teammitglieder an einem Projekt oder Programm teilnehmen, ist es für diese schwer, die notwendigen Veränderungen in der Praxis alleine durchzusetzen, v. a. da bei Themen wie Machtabgabe und Zuerkennung von Autonomie in der Regel gegen Widerstände angegangen werden muss.
3. Demokratiepädagogik sollte sich nicht nur auf Beteiligungsprojekte beschränken. Damit Kinder Demokratie als Lebensform erleben können, muss sich diese auf alle Bereiche des Alltags auswirken. Wenn Kinder ein Sommerfest mitplanen dürfen, aber kein Mitspracherecht haben, welche Komponenten des Mittagessens sie essen müssen, wird sich Demokratie nicht als notwendige Alltagskultur verfestigen können.
4. Neben Partizipation gehört unabdingbar das Konzept der persönlichen Autonomie mit zur Demokratiepädagogik. Ohne Autonomie ist keine sinnvolle Beteiligung möglich, sie ist der Grundstein für gelingende Partizipation. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass den pädagogischen Fachkräften gezeigt und erläutert wird, wie Autonomie in Alltagssituationen wie Essen bzw. Füttern, Toilettengang bzw. Wickeln sowie beim Schlafen unterstützt und gefördert werden kann. Auch ein vorsprachliches Kind sendet Signale aus, deren Beachtung neben Autonomiezuerkennung außerdem ein Beteiligungsprozess ist.
5. Demokratiepädagogik sollte daher idealerweise schon zu Beginn der institutionellen Betreuung, also auch schon in den sogenannten Krippengruppen, ansetzen. Gerade bei sehr jungen Kindern kann viel Aufbauarbeit geleistet werden, die spätere Beteiligung wesentlich befördert. Projekte sollten

daher auch immer die Fachkräfte aus den Krippen ansprechen und auf die dortigen besonderen Bedingungen ausgerichtet sein.

Für die Praxis in Kindertagesstätten sind die folgenden Punkte empfehlenswert, um die Kita zu einem demokratischen Ort zu machen:

1. Dem einzelnen Kind muss seine Autonomie zuerkannt werden. Fremdbestimmung ist weitestgehend zu vermeiden.
2. Notwendige Maßregelungen müssen dem Kind argumentativ dargelegt werden. Das Kind sollte seinerseits die Möglichkeit haben, seine Sichtweise darzustellen.
3. Es sollten soziale Handlungsgrundlagen initiiert werden, die dem Kind ermöglichen, seinen Handlungen und Entscheidungen eine eigene moralische Grundlage zu geben.
4. Das einzelne Kind soll sich selbst als autonom erleben und die Möglichkeit haben, seine Interessen und Wertvorstellungen umzusetzen.
5. Die Kernidentität des Kindes muss von den Fachkräften unangetastet bleiben. Das Kind soll nicht verändert, sondern gefördert werden. Maßgeblich dafür ist das Ideal des Kindes und nicht die Vorstellung der Erziehenden.
6. Die Autonomie des einzelnen Kindes ist „sozialverträglich“. Das heißt, dass sie in keiner Weise autistische oder solipsistische Züge aufweist. Sie ist vielmehr verbunden mit Solidarität untereinander. Autonomie führt nicht zu einem Getrenntsein, sondern zu Verbundenheit. Darauf ist v. a. von den pädagogischen Fachkräften zu achten.
7. Das Kind muss an allen wesentlichen und vor allem an es selbst betreffenden Entscheidungen beteiligt werden. Zumindest soll seine Meinung gehört und in angemessener Weise berücksichtigt werden.
8. Das Kind soll in der Kita die Möglichkeit haben, in sozialer Interaktion mit Gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern sowie mit Erwachsenen zu stehen, um eine optimale Anregung zu erhalten.
9. Alle genannten Beziehungen dürfen kein Machtgefälle aufweisen, sondern lediglich Entwicklungsunterschiede in Erfahrung und Wissen.
10. Bestrafung und Belohnung sollten keine Anwendung finden, da dadurch ein Machtgefälle entsteht und fremdbestimmtes Verhalten provoziert wird.

Damit tragen pädagogische Fachkräfte zu Bedingungen des Aufwachsens für Kinder bei, die ihnen Erfahrungen ermöglichen, dass sie als Persönlichkeiten wertgeschätzt werden, dass ihre Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen respektiert werden, dass sie über sich selbst bestimmen können und dass sie in den Angelegenheiten, die sie betreffen, mitentscheiden können.

Wenn Kinder diese Erfahrungen machen, wachsen sie gleichsam in eine demokratische Alltagskultur hinein. Denn Kindern können demokratische Verhaltensweisen nicht beigebracht werden. Kinder lernen Demokratie, indem sie Demokratie erleben und selbst aktiv leben.

10 Literatur

- Böhm, W. (1994): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart, 14. Auflage.
- Braunmühl, E. v. (1979): Zeit für Kinder. Frankfurt a. M.
- Braunmühl, E. v. (1986): Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik. Reinbek.
- Braunmühl, E. v. (1993): Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim, 8. Auflage.
- Braunmühl, E. v./Kupffer, H./Ostermeyer, H. (1977): Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt a. M.
- Colberg-Schrader, H./Krug, M. (1982): Lebensnahes Lernen im Kindergarten. Zur Umsetzung des Curriculum Soziales Lernen. München, 2. Auflage.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010): Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis. Verfügbar über: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/Demokratie_von__Anfang_an-Arbeitsmaterialien_fuer_die_Kitapraxis.pdf; [26.12.2019]
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2013): „Kitanetzwerk – Demokratie von Anfang an“ wirkt weit über Programmende hinaus. Verfügbar über: <https://www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/kitanetzwerk-demokratie-von-anfang-an-wirkt-weit-ueber-programmende-hinaus/>; [26.12.2019]
- Deutscher Bildungsserver (2019): Verfügbar über: https://www.bildungsserver.de/onlinereource.html?online-ressourcen_id=47159; [26.12.2019].
- Deutsches Kinderhilfswerk (2019): Bestimmt bunt – Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita. Handout zum Fachtag „Kinderrechte, Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita“ am 05.12.2019 in Berlin.
- Dietl, M. (1987): Autonomie und Erziehung im frühen Kindesalter. Weinheim.
- Doyé, G./Lipp-Peetz C. (1998): Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg.
- Duden (1994): Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim.
- Durkheim, E. (1991): Physik der Sitten und des Rechts. Vorlesungen zur Soziologie der Moral. Frankfurt a. M.
- Habermaas, T. (1995): Eßstörungen der Adoleszenz. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 3. Auflage, S. 1069–1075.
- Hansen, R./Knauer, R. (2016): Standards für Beschwerdeverfahren nach § 45 SGB VIII in Kitas. In: KiTa aktuell spezial, Jg. 25, H. 4, S. 130–132.
- Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein. Kiel.
- Hansen, R. (2003): Die Kinderstube der Demokratie - Partizipation in Kindertagesstätten, In: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Begleitbroschüre zum gleichnamigen Videofilm von Lorenz Müller und Thomas Plöger, Kiel. Verfügbar über: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/mitbestimmung-der-kinder-partizipation/1087>; [24.03.2021].
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2015): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weimar.
- Hardecker, S./Buryn-Weitzel, J. C./ Tomasello, M. (2019): Adult instruction limits children's flexibility in moral decision making. Journal of Experimental Child Psychology 187, S. 1–9.
- Hardecker, S. (2019): Frühkindliches Moralverständnis. Radio-Interview. Verfügbar über: https://www.radioeins.de/programm/sendungen/die_profis/archivierte_sendungen/beitraege/fruehkindliches-moralverstaennis.html; [04.12.2019]
- Himmelman, G. (2005): Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts., 2. Auflage.
- Höhme-Serke, E. (2004): Demokratie leben – Projektprogramm. Projekt Demokratie leben. Eberswalde.
- Höhme-Serke, E. (2005): Partizipation in Kitas in den Neuen Bundesländern. KiTa Spezial (Sonderausgabe Nr. 4/2005: Partizipation), S. 34–37.
- Höhme-Serke, E./Behring, E./Beyersdorff, S. (2012): Fünf Prinzipien für Demokratie in der Kita - Erfahrungen aus dem Projekt „Demokratie leben“. In: Höhme-Serke, E./Priebe, M./Wenzel, S. (Hrsg.): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen, S. 141–151.
- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Die generationale Ordnung. Frankfurt a. M.
- Johler, J. (1977): Erziehung zur Autonomie. Das psychoanalytische Theorem der Abhängigkeitsmotivation (Sears) und seine Konsequenzen für eine Erziehung zur Autonomie. München.
- Kant, I. (1990): Die Metaphysik der Sitten. Stuttgart.
- Kant, I. (1995): Kritik der Praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt a. M.
- Kant, I. (1996): Über Pädagogik. In: Beutler, K./Horster, D. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart, S. 36–44.
- Kast, V. (1989): Wege zur Autonomie. Märchen psychologisch gedeutet. Olten.
- Konvention über die Rechte des Kindes (1989): <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinder-rechte/un-kinderrechtskonvention>; [24.03.2021].

- Krappmann, L. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim, S. 155–174.
- Leu, H.R. (1996): Selbständige Kinder – ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, M.-S./Leu, H.R./Nissen, U. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim, S. 174–198.
- Maaz, H.-J. (1991): *Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR*. Berlin.
- Masthoff, R. (1981): *Antiautoritäre Erziehung*. Darmstadt.
- Miller, A. (1979): *Das Drama des begabten Kindes*. Frankfurt a. M.
- Miller, A. (1983a): *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a. M.
- Miller, A. (1983b): *Du sollst nicht merken. Variationen über das Paradies-Thema. Mit einem neuen Nachwort (1983)*. Frankfurt a. M.
- Miller, A. (1985): *Bilder einer Kindheit*. Frankfurt a. M.
- Neuhäuser, H./Rülcker, T. (1990): Moralische Alltagstheorien von Kindern. In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, T. (Hrsg.): *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen*. Weinheim, S. 192–205.
- Ornig, N./Suchowitz, I. (2019): *Ergebnisbericht Evaluation des Modellprojekts bestimmt bunt – Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita des Deutschen Kinderhilfswerks*. Berlin.
- Pauer-Studer, H. (2005): *Autonomie: Ein Begriff und seine Bedeutung*. In: Schmidinger, H./Sedmak, C. (Hrsg.): *Der Mensch - ein freies Wesen? Autonomie - Personalität - Verantwortung*. Darmstadt, S. 183–207.
- Piaget, J. (1999). *Über Pädagogik*. Weinheim.
- Preissing, C./Heller, E. (Hrsg.)/Boldaz-Hahn, S./Köpnick, J./Krüger, A./Macha, K./Schallenberg-Diekmann, R./Urban, M., unter Mitarbeit von Beyersdorff, S./Durand, J./Heimgaertner, H./Priebe, M./Schweitzer, C. (2009): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin, 2. Auflage.
- Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiger, H. (1990): *Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen?* In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.): *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen*. Weinheim, S. 10–19.
- Priebe, M. (2008a). *Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 1 – Einleitung*. *Betrifft Kinder*, H. 08-09/2008, S. 35–37.
- Priebe, M. (2008b): *Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 2 – Autonomie und Partizipation: Füttern und Essen*. *Betrifft Kinder*, H. 10/2008, S. 22–23.
- Priebe, M. (2008c): *Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 3 – Autonomie und Selbständigkeit: Toilette und Wickeln*. *Betrifft Kinder*, H. 11/2008, S. 23–25.
- Priebe, M. (2008d): *Demokratie leben in Krippengruppen. Teil 4 – Autonomie und Aushandlung: Schlafen und Auswahl von Aktivitäten*. *Betrifft Kinder*, H. 12/2008, S. 18–19.
- Priebe, M. (2009): *Evaluation Demokratie leben in Kindergarten und Schule. Abschlussbericht Oktober 2003 – Oktober 2008*. Berlin.
- Priebe, M. (2012): *Vorgehen und Ergebnisse der Projektevaluation „Demokratie leben“*. In: Höhne-Serke, E./Priebe, M./Wenzel, S. (Hrsg.): *Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation*. Aachen, S. 159–190.
- Rousseau, J.-J. (1995): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn, 12. Auflage.
- Rousseau, J.-J. (1996): *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundlagen des politischen Rechts*. Frankfurt a. M.
- Schoenebeck, H. v. (1988). *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München, 4. Auflage.
- Schoenebeck, H. v. (1989): *Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken*. Weinheim, 2. Auflage.
- Schoenebeck, H. v. (1992): *Antipädagogik: Rückblick und Ausblick*. In: Klemm, U. (Hrsg.): *Quellen und Dokumente der Antipädagogik*. Frankfurt a. M., S. 231–234.
- Seelig, J. (2019): *Geschichten und Hinweise über die Beteiligung von Kindern in der Kita*. In: *Partizipation im Kindergarten. Sonderausgabe*. Kulmbach.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar.
- Speck, O. (1991): *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München.
- Speck, O. (1997): *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München, 2. Auflage.
- Weber, E. (Hrsg.): (1975): *Pädagogik. Eine Einführung. Erziehungsinstitutionen (Bd. 3, Helmwart Hierdeis)*. Donauwörth, 2. Auflage.
- Weiß, W.W. (1982): *Familienstruktur und Selbständigkeitserziehung. Ein empirischer Beitrag zur latenten politischen Sozialisation in der Familie*. Göttingen.
- Wildt, A. (1982): *Autonomie und Anerkennung. Hegels Moralitätskritik im Licht seiner Fichte-Rezeption*. Stuttgart.

Zimmer, J. (1993): Modellvorhaben „Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder in den neuen Bundesländern und im Ostteil Berlins“, gefördert vom Bundesministerium für Frauen und Jugend. (Manuskript vom 1.9.1993). Berlin.